

MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA

La combinatoria léxica en los niveles iniciales: la competencia colocacional

Trabajo Fin de Máster

María del Carmen Álvarez Viedma

Directora: Dra. María Auxiliadora Castillo Carballo

RESUMEN

Este trabajo ha quedado organizado de la siguiente manera: después de la introducción, voy a hacer una exposición sobre el papel del léxico en la enseñanza de segundas lenguas y cómo ha ido adquiriendo importancia hasta convertirse en una metodología en sí misma llamada Enfoque Léxico. Aquí trataré el concepto de *lexicón mental* y los factores que intervienen en el proceso de adquisición del léxico. A continuación realizaré un estudio sobre las colocaciones, dedicaré un apartado en el que revisaré el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) e ilustraré una propuesta de mejora para trabajar las unidades léxicas en los manuales de nivel inicial. Finalmente, expondré algunas conclusiones extraídas de este trabajo y citaré las referencias bibliográficas. Asimismo, he considerado oportuno incluir la tipología de actividades dentro de un anexo puesto que de esta forma el estudio teórico puede ser más exhaustivo

Palabras clave: Enfoque Léxico; lexicón mental; combinatoria léxica; competencia colocacional; adquisición del léxico; colocaciones; unidad léxica; nivel inicial.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no hubiera sido posible sin mi tutora Auxiliadora Castillo, gracias por tus consejos pero, sobre todo, gracias por tu enorme comprensión y dulzura, por haberme esperado un año y porque quiera seguir colocando el léxico. A mis padres también quiero dedicarle unas breves líneas: sin vosotros no hubiera podido aguantar hasta el final de este largo proyecto. A mis profesores del Máster, gracias por vuestro arsenal de sabiduría. A todos mis compañeros de MasELE, porque las clases no han sido solo un espacio para aprender los unos de los otros, sino también para compartir nuestras alegrías y nuestros logros laborales y personales. A mis amigas, porque han estado ahí cuando lo he necesitado, bien para reír o para llorar. A mis amigos internacionales que *retienen agua* en lugar de *líquidos* y *apagan los ojos* en lugar de la *luz*. A Finlandia y a la Universidad de Tampere, que han hecho que vea en los obstáculos una oportunidad para crecer.

ÍNDICE

1.Introducción.....	5
2.El Enfoque Léxico.....	7
3.El concepto de colocación: definición, características y ventajas de su enseñanza en la clase de español.....	16
4.Las colocaciones en el <i>Marco Común Europeo de Referencia</i> y en el <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	29
5.Análisis de manuales de nivel inicial: una propuesta de mejora.....	33
6.Conclusiones.....	37
7.Bibliografía.....	42

1. INTRODUCCIÓN

Me gustaría comenzar este trabajo invitando a los lectores a que imaginen que están en un bar de Sevilla. En él se encuentra un estudiante Erasmus que pide para beber *un vino colorado*. Es posible que todos los que están allí presentes entiendan lo que este chico quiere decir, pero también hay algo que no encaja bien en la expresión. La cuestión reside en que de todas las posibilidades que existen en el español para referirse al color rojizo de esta bebida, la única que se utiliza es *vino tinto*, en el que el adjetivo *tinto*, según el diccionario, significa también *rojo*. Sin embargo, a diferencia de otras lenguas, el español se aparta de esta denominación pues se encuentran ejemplos en los que al vino de este color lo llaman simplemente *vino rojo*: es el caso del francés *vin rouge*, el inglés *red wine* o el finés *punaviini*.

Este tipo de combinaciones —*vino tinto*, *pronunciar un discurso* o *fracasar estrepitosamente*— son construcciones que a nosotros, como nativos, nos resultan muy conocidas pero que, como se verá, no son tan evidentes para los estudiantes de español como lengua extranjera, y a veces ni para nosotros mismos. Para ir familiarizando a los lectores, este tipo de estructura se llama *colocación* y si se atiende a su significado etimológico significa ‘poner junto’ (del latín *con* y *locare*). En el sentido que interesa, lo que se *pone junto* son las palabras. No obstante, y atendiendo a una perspectiva más rigurosa y lingüística, estas combinaciones de palabras de manera preferente, en lugar de otras posibles, son un fenómeno que puede rastrearse en todas las lenguas.

Asimismo se puede observar que muchos de los estudiantes de español como lengua extranjera son capaces de dominar muchas estructuras gramaticales con bastante aceptación, pero dichas estructuras se convierten en lagunas cuando estos no pueden llenar esos vacíos con unidades léxicas. Por otra parte, también hay alumnos con un repertorio léxico variado pero no saben utilizarlo en determinados contextos, lo que implica que se produzcan desniveles durante la comunicación.

Para muchos autores los déficits de fluidez y de precisión por falta de vocabulario se hace más patente en los niveles intermedios pues parece que no se produce el progreso esperado, y que provoca, además, que los estudiantes se estanquen de por vida en ese nivel intermedio. No obstante los alumnos, desde que inician sus estudios en una lengua extranjera, se encuentran permanentemente en contacto con el léxico;

asegurarnos como profesores de que este se va consolidando desde los primeros estadios a través de diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje puede garantizar el éxito de que estos alcancen, de forma gradual y progresiva, el nivel más alto de expresión lingüística de una lengua, en este caso, la española.

Una de las dificultades que entraña el aprendizaje del léxico consiste, precisamente, en el dominio de las colocaciones. Muchos de los errores de los hablantes no nativos proceden de estas combinaciones de palabras que son gramaticalmente correctas, pero que los nativos no emplean.

Dicho esto, los objetivos que me propongo con este trabajo son los siguientes:

- Realizar una breve revisión sobre el tratamiento del léxico en los últimos tiempos.

- Profundizar en el concepto de colocación y en sus ventajas para la enseñanza del español como lengua extranjera.

- Analizar el *Marco Común Europeo de Referencia* (2001) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) en lo que concierne al ámbito del léxico.

- Proponer una ficha de análisis para obtener el mayor rendimiento de los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera de niveles iniciales.

- Ofrecer una propuesta didáctica para los niveles iniciales con la esperanza de facilitar herramientas para trabajar la combinatoria léxica, con especial atención a las colocaciones españolas (ver ANEXO).

1. EL ENFOQUE LÉXICO

A lo largo de la enseñanza de lenguas el enfoque que se ha adoptado con respecto al aprendizaje del vocabulario ha variado notablemente. Durante muchos años se ha considerado que aprender léxico consistía en memorizar listas de palabras y que lo más productivo era enseñar gramática, por lo que el vocabulario que se seleccionaba era solo un medio para ilustrar las reglas (Morante Vallejo, 2005).

No obstante, y como señala esta autora, en las últimas décadas el conocimiento del léxico ha empezado a concebirse como una habilidad en sí misma, fruto de la aparición de diversas teorías de tendencia lexicalista. Gracias a estas investigaciones se ha puesto de manifiesto que aprender vocabulario es un proceso complejo en el que intervienen una serie de factores, y que son fundamentales para facilitar el proceso de aprendizaje de una lengua.

Por tanto, el objetivo de este apartado es trazar un recorrido histórico de la concepción del proceso de aprendizaje del vocabulario en la enseñanza de lenguas extranjeras. Morante Vallejo (2005: 11-36) refleja esta evolución distinguiendo tres grandes etapas. A mi juicio, me parece bastante clarificador seguir el criterio de esta autora. Asimismo, no pretendo ofrecer una clasificación exhaustiva sino mostrar las tendencias generales. Me detendré en las propuestas de dos autores que revolucionaron el paradigma metodológico: Dave Willis (1990) y John Lewis (1993), fundadores del Enfoque Léxico; y finalizaré el apartado con unas reflexiones que surgieron a raíz de las investigaciones sobre el proceso de adquisición del léxico.

Dicho esto, las etapas resultantes sobre la evolución del papel del léxico en las diferentes corrientes metodológicas y lingüísticas son las siguientes:

Primera etapa: Abarca desde los años 30 hasta los años 70. Para Morante Vallejo (2005: 34) es una etapa de corte estructuralista en la que se considera que el proceso de aprendizaje consiste, fundamentalmente, en el aprendizaje de estructuras sintácticas. El léxico se considera un aspecto secundario y, por esta razón, se potencia su memorización a partir de listas de palabras. Esto se debe a que las teorías vigentes de la época- el Estructuralismo y el Análisis Contrastivo- entienden que el aprendizaje de una lengua es un proceso en el que se desarrollan primero las estructuras sintácticas. En este

sentido, lo más importante en relación con el léxico es conocer la morfología de las palabras. Por otra parte, los métodos de enseñanza¹ de esta época se caracterizan, a grandes rasgos, por una enseñanza del vocabulario de forma casual. Esto es, los profesores presentan las palabras a medidas que estas aparecen durante la instrucción del curso, a través de actividades descontextualizadas. A pesar de que los docentes permiten que los alumnos aprendan vocabulario por ellos mismos, no contribuyen a la mejora de éste ni tampoco facilitan estrategias de aprendizaje.

Segunda etapa: En los años 70 se inicia un cambio en la concepción de la enseñanza del léxico. Esta nueva tendencia se refleja en el desarrollo de los estudios en los que el léxico comienza a cobrar importancia como una habilidad en sí misma. En las teorías que comienzan a sucederse, esto es, la Etnografía de la Comunicación y la Lingüística Cognitiva se empieza a detectar un interés por las unidades superiores a la palabra, y comienzan a aparecer los conceptos de colocación, campos semánticos y relaciones léxicas básicas (sinonimia, antonimia, hiponimia). Como consecuencia de esto, aparecen dos posturas complementarias en los métodos de enseñanza: el Enfoque Natural y el Enfoque Comunicativo. El primero, como su propio nombre indica, postula que el aprendizaje se realiza de forma natural asociado a diferentes situaciones comunicativas y, por tanto, permite expandir el vocabulario de forma masiva sin ningún esfuerzo. El Enfoque Comunicativo, por el contrario, defiende que las habilidades lingüísticas requieren práctica, hecho que conduce a relacionar el vocabulario con las tareas de aprendizaje. A pesar de estas diferencias, ambos enfoques convergen en la idea de que el vocabulario no consiste en un listado de palabras descontextualizadas que se encuentran al servicio de las estructuras sintácticas, sino que hay que partir de los significados de las palabras como punto inicial del aprendizaje. Asimismo, estos métodos apuestan por un aprendizaje en contexto y, para ello, se considera que es imprescindible desarrollar estrategias de aprendizaje para enfrentarse al vocabulario desconocido. Esto se consigue a través de actividades creativas que potencian, además, el empleo de las variedades lingüísticas y los aspectos discursivos del léxico (los conectores). No obstante, aunque el léxico juega un papel fundamental para el

¹ Los métodos a los que me refiero son: Grammar Translation, Reform Movement, Método Directo, Reading Method, Situational Language Teaching, Método Audiolingual.

desarrollo de la competencia comunicativa, dichos métodos no incorporan actividades específicas para el desarrollo de la competencia léxica.

Tercera etapa: La tercera etapa arranca en 1983 con la publicación del *Vocabulary in a Second Language* de Paul Michel Meara, obra que está enfocada exclusivamente al tratamiento del léxico. La influencia que ejerce la Lingüística de los Corpus, las Teorías Lexicalistas y los estudios de Semántica Léxica propicia que se preste atención a la estructura interna del léxico, la cual, puede facilitar el proceso de aprendizaje. En líneas generales, se pretende conciliar posturas: si en la primera etapa solo se tenía en cuenta la enseñanza de la gramática y la segunda etapa reivindicaba casi exclusivamente el componente léxico, ahora los autores consideran que no es real la separación entre léxico y gramática, pues ambos están interrelacionados. Por otra parte, se enfatiza en el hecho de que el léxico refleja la visión que cada lengua tiene de estructurar el mundo, y ese conocimiento es imprescindible ejercitarlo desde los primeros niveles. A pesar de que el foco de interés radica en la enseñanza del léxico, también surgen preguntas relacionadas con el proceso de adquisición del mismo: cómo se desarrolla y cómo se organiza en una segunda lengua, en qué difiere de la lengua materna y qué unidades léxicas son las adecuadas para una correcta estructuración del mismo. Estas cuestiones las desarrollaré más adelante, puesto que considero necesario dedicarle unas líneas a dos autores cuyas aportaciones revolucionaron el paradigma de enseñanza de segundas lenguas e inauguraron una nueva línea metodológica: el Enfoque Léxico. Estos autores son Dave Willis (1990) y John Lewis (1993).

En 1983 la editorial Collins encargó a Dave y a Jane Willis el diseño de un nuevo libro titulado *Collins COBUILD English Course (CCEC)*, cuyo temario se basaba en las palabras más frecuentes e importantes del inglés. De esta forma, para el nivel 1 crearon un corpus que contextualizaba las 700 palabras más comunes de esta lengua, sus significados y las estructuras a las que suelen ir asociadas. En el siguiente nivel, esto es, el segundo, reciclaron estas 700 y añadieron 800 palabras más; y para el tercer nivel recuperaron las 1500 palabras anteriores junto con otras 1000 nuevas, (López-Mezquita, 2007: 41). De esto se desprende que los estudiantes se veían expuestos a un *input* mucho mayor en la medida que iban avanzado de nivel. Si bien es cierto que realizar un inventario léxico puede resultar una ardua tarea, la selección de estas palabras se realizó a través de la información obtenida sobre textos reales del inglés. Por ello, estos autores

delimitaron dicho inventario rigiéndose por el criterio de distinción entre lo que se puede y no se puede decir, procurando ofrecer a los estudiantes lo que se encuentra en la segunda categoría (Álvarez Cavanillas, 2008). A través de las actividades que confeccionaron, trataron de exponer a los alumnos a un lenguaje real, cuyo fin residía en la comunicación; es decir, el proyecto de Willis y Willis no consistía en ofrecer determinados aspectos gramaticales y funcionales a través de un lenguaje manipulado, puesto que estos aspectos ya están incluidos en las palabras mismas según la forma en que se combinan entre sí. Para ello, se resaltaban las palabras seleccionadas de manera que los estudiantes pudieran sacar conclusiones acerca de estos aspectos combinatorios. Sin embargo, el planteamiento del Enfoque Léxico tal y como lo diseñaron estos autores constituyó un gran fracaso debido a que esta nueva metodología no pudo abrirse paso entre los hábitos de los profesores (Álvarez Cavanillas, 2008).

La publicación de *The Lexical Approach* de Lewis (1993) también supuso una nueva forma de entender la metodología de la lengua, pues este la concibe como un conjunto de piezas léxicas que se imbrican entre sí mediante estructuras gramaticales. Por tanto, para Lewis, el punto de partida no es la gramática sino las unidades léxicas, puesto que el aprendizaje de estos segmentos léxicos constituye una manera de enseñar gramática. Lewis postuló que las palabras poseen su propia gramática; así pues, el conocimiento de una palabra se expande no solo a su significado, sino a las estructuras en las que normalmente aparece (Álvarez Cavanillas, 2008). Dicho de otra manera, reconocer que las palabras poseen su propia gramática es, en cierto sentido, otorgarle más importancia a esta última, porque no se trata de sustituir la enseñanza de la gramática por la del léxico, sino todo lo contrario: partir del léxico para enseñar gramática.

Asimismo, la propuesta de enseñar estos segmentos léxicos debe comenzar desde los niveles iniciales para que a medida que los estudiantes vayan progresando en el conocimiento de la lengua tengan la capacidad de separarlos, reconocerlos y usarlos en otros segmentos. Vidiella Andreu (2012) señala que el aprendizaje de estos bloques léxicos será, en un principio, un aprendizaje indirecto que favorecerá la comunicación del estudiante, pero a medida que el aprendiente reconozca las unidades compuestas éste tomará mayor conciencia del léxico y de la gramática que aprende. Para ello, y como sugiere Lewis, es fundamental presentar estas unidades léxicas a partir de un

contexto (situación extralingüística) y un cotexto (entorno lingüístico). De este modo, los estudiantes no solo están expuestos al significado de las palabras, sino también al uso y a las restricciones que cada unidad léxica encierra. Puesto que el fin de aprender una segunda lengua es, esencialmente, alcanzar la competencia comunicativa; Lewis argumenta que esta se consigue gracias a la adquisición de diferentes segmentos léxicos.

Por esta razón, es conveniente centrar la atención de los estudiantes en la asimilación de unidades más complejas (colocaciones, expresiones fijas y expresiones semi-fijas²) y no en las palabras simples, con el fin de animar a los estudiantes a que anoten las palabras que normalmente coaparecen juntas (colocaciones o expresiones idiomáticas) o las que se asocian a determinados contextos (expresiones institucionalizadas). En definitiva, y atendiendo a las conclusiones de Vidiella Andreu (2012), uno de los pilares que sustenta el Enfoque Léxico propuesto por Lewis es sistematizar de la forma más organizada posible las unidades léxicas.

Lewis no se dedicó exclusivamente a formular hipótesis sobre la toma de conciencia por parte de los estudiantes de las estructuras que conforman el lenguaje, también confeccionó una guía para desarrollar el Enfoque Léxico en el aula de inglés como lengua extranjera, cuya enseñanza se centra en el estudiante. Entre las tareas que considera útiles para fomentar el léxico dentro del aula se encuentran:

- a) Ejercicios de rellenar huecos en un texto.
- b) Rellonar huecos al principio o al final de una oración.
- c) Rompecabezas o puzzles.
- d) Transformaciones de frases proporcionando un contexto y un co-texto.

Por otra parte, Lewis no es partidario de formular la pregunta a los estudiantes *¿qué palabra no entendéis?*, muy usual entre los profesores de segundas lenguas; porque detrás de esta simple pregunta se esconde la idea de que el léxico está formado por unidades simples. Su propuesta se encamina a reclamar la atención de un número determinado de estructuras con el objetivo de aprenderlas dentro de un contexto y un co-texto. En cuanto al tratamiento de los errores (errores colocacionales), Lewis

² Términos propuestos por Lewis en su obra *The Lexical Approach* (1993)

aconseja escribir el nombre de la palabra en la pizarra para que los estudiantes reflexionen sobre las unidades que pueden asociarse con la misma. Como señala Vidiella Andreu (2012) no solo se trata de corregir, también es útil para recordar otras colocaciones y aumentar la red de palabras en el léxico mental de los estudiantes.

Como puede apreciarse, el Enfoque Léxico concede un lugar relevante a las unidades léxicas superiores a la palabra, entre las que se encuentran las colocaciones objeto de estudio de este trabajo. Álvarez Cavanillas (2008) puntualiza que en el área de la enseñanza del español como lengua extranjera ya han comenzado a surgir trabajos en esta dirección, sobre todo en el ámbito lexicográfico, pero no se ha profundizado lo suficiente en su aplicación didáctica. De esto ya dio cuenta Higuera García (2006) al afirmar que “las colocaciones no están presentes como contenido explícito ni en las programaciones ni en las actividades de clase”.

Se ha mencionado en líneas anteriores el concepto de *léxico mental*, término que juega un papel muy importante dentro de las teorías sobre el proceso de adquisición-aprendizaje del léxico. Por tanto, realizaré una definición del concepto y desarrollaré los factores que repercuten en dichos procesos.

En primer lugar, es necesario puntualizar en qué consiste saber una palabra. Para Oster (2009) conocer una palabra implica saber distintos aspectos asociados a ella. Por una parte se encuentra el conocimiento semántico, esto es, el significado de la palabra y las connotaciones de ésta; y, por otro lado, su conocimiento sobre la forma, que entraña aspectos fonéticos y gráficos, así como la descomposición de la palabra en unidades más pequeñas. No obstante, además de su significado y de su forma, también debe tenerse en cuenta aquellos factores que se relacionan con su uso, pues dan noticia sobre las funciones gramaticales que presenta comportan las funciones gramaticales de la misma. Como señala Oster (2009), estos tres componentes no son compartimentos estancos, sino que confluyen en diversos puntos: las colocaciones, por ejemplo, desde el punto de vista formal repercuten tanto en su significado como en su uso.

Todo esto queda organizado en el cerebro de alguna manera, tanto en el de los hablantes nativos como el de los hablantes no nativos. En este trabajo me voy a basar, fundamentalmente, en la organización del léxico de los estudiantes de lenguas extranjeras. No obstante, una de las causas por las que el proceso del desarrollo del

léxico aún no constituye una teoría cien por cien concluyente se debe a que el léxico en sí mismo es un componente desconocido (Morante Vallejo, 2005). Actualmente, se ha enfatizado en la idea de que el léxico de una lengua no se configura como una lista de palabras ordenadas alfabéticamente como lo reflejan los diccionarios. Morante Vallejo (2005) señala que esta ordenación alfabética está destinada a la consulta, pero no refleja las relaciones que se establecen entre las unidades del lexicón.

Atendiendo a la descripción que propone Baralo (2001: 12), el lexicón mental es un proceso de carácter dinámico en el que las palabras se almacenan formando redes asociativas. Dentro de esta red dinámica, Nation (2001), distingue los siguientes tipos de léxico:

- a) Léxico receptivo o pasivo: es aquel que se puede interpretar en diferentes situaciones de recepción de mensajes.
- b) Léxico productivo o activo: el que un hablante utiliza en los mensajes que produce.
- c) Léxico potencial: se puede recurrir a él mediante un proceso de deducción y se genera a raíz de la fusión de elementos previamente conocidos (Ainciburu, 2008: 2-3).

Por otra parte, y con respecto al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, los estudiantes no parten desde cero, pues poseen una memoria semántica que han adquirido con su lengua materna (Bogaards, 1996). Algunas de las teorías que desarrollan esta concepción del desarrollo del léxico son La Hipótesis de la Equivalencia Semántica (Ijaz, 1986) que se basa en que el desarrollo semántico de la segunda lengua comienza con una transferencia de los significados de la lengua materna a esta segunda lengua. A continuación, se desarrollan los bloques de significado de la segunda lengua, de manera que los dos sistemas resultantes están muy interrelacionados. Por tanto, los patrones conceptuales y las prácticas de codificación lingüística de la lengua materna son los que propician el desarrollo de los de la lengua meta (Morante Vallejo, 2005).

También existe otra teoría sobre la organización del lexicón que se ha denominado la Metáfora de la Red. Este modelo se basa en las investigaciones psicolingüísticas, que demuestran que los nativos recuerdan las palabras porque las

integran dentro de una red para recuperarlas y este hecho es el que posibilita la comprensión y la producción fluidas. Asimismo, los estudios de errores de habla, también dan cuenta de que el conocimiento del léxico está organizado de alguna forma (Morante Vallejo, 2005).

Este proceso es complejo y comienza con una interiorización de relaciones entre las distintas piezas léxicas para, a continuación, poder entenderlas con mayor precisión. Para que este proceso sea exitoso es necesario que se esté constantemente reelaborando los significados de las unidades léxicas y, para ello, es necesario crear un continuum de conocimiento sobre las propiedades de las unidades, las relaciones que se establecen entre ellas y las arbitrariedades de su uso (Morante Vallejo, 2005). Las conexiones pueden ser de dos tipos: de forma y de significado. En cuanto a la segunda, ésta se define a partir de un conjunto de propiedades heterogéneas, como por ejemplo, la categoría semántica, sintáctica o las asociaciones de la palabra y las demás unidades que se relacionan con ésta por el hecho de aparecer frecuentemente. Estas conexiones múltiples son las que determinan el significado de una palabra, y es esta red la que influye en cómo debe usarse la palabra (Morante Vallejo, 2005).

Aitchinson (1987) proporciona un modelo que describe el proceso del desarrollo de la primera lengua y que puede adaptarse a la segunda. Según este modelo se puede hablar de tres subprocesos que tienen lugar simultáneamente:

- a) **Etiquetación:** que consiste en la conexión entre el referente y la forma, aunque además también se establecen relaciones con otras unidades del léxico a partir de conexiones internas y es lo que permite que el léxico se defina como un sistema de redes.
- b) **Empaquetado:** esta fase tiene que ver con los conceptos que se asocian bajo una misma etiqueta. Aquí se encuadran los rasgos dialectales, pragmáticos, sociolingüísticos y metafóricos; y para ello es necesario la exposición a la lengua meta.
- c) **Construcción de redes:** aquí se organizan y construyen las redes semánticas con otras piezas léxicas dentro de la estructura compleja del léxico mental.

Por otra parte, Gómez Molina (2004) enumera una serie de mecanismos básicos que contribuyen a la ejercitación de las redes asociativas dentro del léxico mental.

Estas son: la coordinación (*cuchara, chuchillo, tenedor*); las combinaciones sintagmáticas (*azul marino, azul turquesa*) y los establecimientos de relaciones de parejas, esto es, los sinónimos, los antónimos y los complementarios.

Una vez definido todo lo que supone conocer una palabra y cómo se organizan en el lexicon, es lógico pensar que las propuestas didácticas deben estar enfocadas atendiendo a estos principios teóricos. Esto se relaciona, así mismo, con el número de exposiciones de la nueva unidad para que se incorpore dentro de la competencia comunicativa del estudiante (Gómez Molina, 2004: 499-500). Es cierto que la exposición reiterada es un camino válido para introducir el léxico inconscientemente, pero este método no funciona siempre puesto que repetir mucho una palabra solo constituye el primer estadio. Para que las palabras se retengan es necesario que el alumno pueda encontrarlas en una multitud de contextos (Ainciburu, 2008: 13). El proceso de adquisición de una unidad léxica debe ser gradual y comienza con la identificación de la forma en el plano gráfico o fónico, la comprensión-interpretación del significado, el empleo de la unidad de forma significativa, la retención de ésta en la memoria a corto de plazo, su fijación en la memoria a largo plazo y la reutilización de la misma a través de una batería de actividades que requieran un esfuerzo cognitivo y comunicativo (Gómez Molina, 2004).

En el caso de las colocaciones, hay que enseñarlas de forma explícita, esto es, recurrir a la enseñanza directa o planificada que consistiría en reflexionar sobre un número determinado de colocaciones, elaborar actividades para practicarlas y producirlas con el objetivo de aumentar la precisión y la fluidez y que pasen a formar parte del vocabulario activo. No obstante, esto es insuficiente y debe acompañarse de una enseñanza implícita, no planificada e incidental, teniendo en cuenta la importancia de ofrecer estrategias para que los alumnos sean capaces de trabajar de forma autónoma (Navajas Algaba, 2006)

Para finalizar este apartado me gustaría concluir con el ejemplo de Thornbury (2002: 18): “aprender una lengua es igual que mudarse a una nueva ciudad, primero hay que establecer nuevas conexiones y transformar a los conocidos en amigos. A los primeros los olvidamos, a los segundos no”.

4. EL CONCEPTO DE COLOCACIÓN: DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y VENTAJAS DE SU ENSEÑANZA EN LA CLASE DE ESPAÑOL

El lingüista inglés J.R Firth, en 1957, fue pionero en la utilización del término colocación. Posteriormente, muchos investigadores se han dedicado al estudio de este fenómeno entre los que destacan: Corpas Pastor (1996), Koike (2001), Alonso Ramos (1994), entre otros. Školníková (2010) puntualiza que no todos los autores han denominado colocación al término: *enlaces frecuentes, enlaces usuales, unidades sintagmáticas, unidades pluriverbales habitualizadas* son alternativas que se han propuesto. En este trabajo voy a utilizar el término colocación puesto que este se fundamenta en los estudios de los autores que han acuñado este término.

Existe un consenso por parte de los autores en la definición del concepto. Tomando como referencia las obras de Higuera García (2004: 10) y Corpas Pastor (1996) las colocaciones son, a grandes rasgos, un tipo de unidad léxica constituida, al menos, por dos palabras gráficas que suelen aparecer juntas: una base (elemento que determina con qué palabras puede combinarse) y un colocativo (el elemento determinado). Por ejemplo, en pegar una paliza la base sería paliza y el colocativo pegar. Álvarez Cavanillas (2008) añade que las colocaciones, además, poseen un valor pragmático, es decir, un poder comunicativo propio.

Las causas de este tipo de combinación de palabras no solo encuentran una explicación que se basa en las reglas gramaticales o semánticas. Como apunta Higuera García (2004: 16) las colocaciones poseen también un carácter idiosincrásico que les ha permitido anclarse en la memoria de los hablantes debido a su repetición en el tiempo, y en el que han intervenido, además de los citados, otros factores: culturales, literarios e históricos.

A pesar de ser semánticamente transparentes, su desconocimiento puede producir errores de transferencia de una lengua a otra. Para Higuera García (2006) es de suma importancia centrarse en su enseñanza con el objetivo de mejorar la precisión y la fluidez; y porque, además, permite focalizar la atención en otros aspectos al tomar como bloques estas unidades. Asimismo, el manejo de las colocaciones contribuye a diferenciar las combinaciones posibles de las combinaciones que no se dan nunca (por

ejemplo, *vino* se combina con *tinto* pero no con *rojo*). Tener en cuenta estos aspectos posibilita, en palabras de Álvarez Cavanillas (2008), desarrollar la competencia colocacional.

Para la clasificación de las colocaciones, he seguido el criterio de Koike (2001: 25-29). En cuanto a las características formales, cabe señalar en primer lugar la concurrencia frecuente de dos unidades léxicas. Corpas Pastor (1996:20) también da noticia de esta característica aunque la denomina frecuencia de coaparición entre dos unidades léxicas. Es una de las más importantes aunque, como se verá más adelante, este rasgo no es exclusivo de ella. Por su parte, Koike (2001: 27) recurre a los datos estadísticos y establece que si la frecuencia de coocurrencia entre las dos unidades supera el 20% se puede considerar que existe cohesión sintáctica o léxica entre los dos elementos. En segundo lugar, alude a las restricciones combinatorias por el uso tradicional. Esto implica que la selección de un determinado elemento requiere la presencia de otro concreto, aunque desde el punto de vista sintáctico-semántico pudiera realizarse una selección diferente. Por otra parte, uno de los constituyentes puede presentar mayores limitaciones que el otro (Corpas Pastor, 1996: 44). Por ejemplo, en la colocación *coger la gripe* el sustantivo *gripe* se coloca principalmente con el verbo *coger* y sus sinónimos. No obstante, el verbo *coger* se combina con una escala amplia de sustantivos. Por último, hace referencia a la composicionalidad formal. Esta característica permite que la colocación posea cierta flexibilidad en su forma, como la transformación en pasiva (*escanciar el vino* > *el vino fue escanciado*), la sustitución de un componente por otro (*calmar la sed* > *saciar la sed*). Asimismo, las colocaciones pueden verse modificadas por un adjetivo (*dar una explicación* > *dar una explicación satisfactoria*), pronominalizarse (*salir de un apuro* > *salir de él*) o nominalizarse (*replicar la campana* > *repique de campana*).

En lo que a las características semánticas concierne, Koike (2001) se refiere, en primer lugar, al vínculo de los lexemas. Esto quiere decir que la relación que establecen los lexemas de la colocación favorece el cambio de categoría gramatical de los componentes sin que ello suponga un cambio en el significado (*lucha encarnizada* > *luchar encarnizadamente*). La siguiente característica a la que alude es a la tipicidad de relación. Las colocaciones expresan una relación típica entre los elementos que la componen. En palabras de Corpas Pastor (2001: 35) “los miembros de las colocaciones

reflejan la relación típica, y, por tanto, verdadera que mantienen los colocados en el mundo real”. Esto puede entenderse mejor con un ejemplo: es colocación *disparar una pistola* o *cargar una pistola*, pero no lo es *regalar una pistola* u *olvidar una pistola* porque el sustantivo *pistola* solo puede establecer relación típica en calidad de ‘arma de fuego’ con *cargar* o *disparar*. En los ejemplos *regalar una pistola* el sustantivo es considerado un ‘obsequio’ y en *olvidar una pistola* como un ‘objeto’. Y por último, la precisión semántica que es consecuencia de lo anterior. Koike (2001: 29) determina que las colocaciones “se emplean como definidores, es decir, para definir una unidad léxica simple en las acepciones de las entradas de los diccionarios”. Álvarez Cavanillas (2008) ejemplifica este hecho con la palabra rumor, cuya colocación circular un rumor puede detectarse en la segunda acepción del Diccionario del Español Actual de Seco, Olimpia y Ramos (1999).

rumor m 2 Noticia no confirmada que circula entre la gente. Sp 19.7.70, 37:
Un rumor circula, estos días, por los Estados Unidos. [DEA]³

Školníková (2010) cita como ejemplo *tocar la guitarra*, que aparece en la entrada de rasgar. De esta forma rasgar sería ,en este caso, sinónimo de tocar.

rasgar v 2 Tocar la guitarra rozando a la vez varias cuerdas. [DRAE]⁴

Conocer las características de las colocaciones permite establecer diferencias entre estas y otras unidades fraseológicas, como las combinaciones libres de palabras, los compuestos sintagmáticos, las locuciones y los enunciados fraseológicos. A continuación quiero dedicar un apartado para analizar algunas diferencias entre las colocaciones y otras unidades fraseológicas. Asimismo, todas estas unidades quedan recogidas con mayor extensión en las obras de Corpas Pastor (1996), Koike (2001: 29-38), Gómez Molina (2004: 27-50), Higuera García (2006: 50-69).

Por otra parte, me parece interesante destacar las colocaciones de otras unidades léxicas, pues en algunas concurren características de las colocaciones. En primer lugar, voy a distinguiendo las combinaciones libres y las colocaciones. Para Koike (2001: 30)

³ *Diccionario del español actual*, (1999).

⁴ *Diccionario de la Real Academia Española*. Disponible en versión electrónica:
<http://www.rae.es/rae.html>

los límites entre ambas unidades no son siempre precisos. Sin embargo, y a diferencia de las colocaciones, en las combinaciones libres la flexibilidad combinatoria morfológica y sintáctica responde al arbitrio de los hablantes y no expresan una relación típica entre sus elementos. Así, los ejemplos *tocar la guitarra* y *afinar la guitarra* son considerados colocaciones porque los verbos y los sustantivos que la componen expresan una relación típica 'instrumento musical'. En cambio en *guardar la guitarra* el instrumento se considera un 'bien particular', por lo que es una combinación libre y no una colocación.

En segundo lugar, me gustaría hacer referencia a las combinaciones prototípicas y combinaciones no prototípicas. Higuera García (2006) señala como combinaciones prototípicas *ladrar el perro*, *afinar el piano*, *reservar una mesa*, entre otras. A su vez, las define rigiéndose por los siguientes parámetros:

- a) Restricción léxica, que explica que sean posibles ciertas combinaciones y no otras.
- b) Direccionalidad, que implica que uno de los dos lexemas de la colocación selecciona al otro. En este caso, la base selecciona el colocativo (Alonso Ramos 1994: 16).
- c) Tipicidad de relación, es decir, existe un vínculo entre los dos lexemas.
- d) Fijación arbitraria de la norma, debido a su uso repetido por el tiempo (Corpas Pastor, 1996: 53), pero esta fijación no se encuentra en el sistema; es decir, no existe ninguna regla que determine por qué se dice tomar una decisión y no coger una decisión. Este hecho (Koike, 2001: 24-25) provoca que determinadas combinaciones léxicas sean consideradas colocaciones en una lengua pero no en otras, o que entre dos lenguas cercanas exista una gran diferencia en la selección de los colocativos (*fregar los platos en español*, *faire la vaisselle en francés* > **hacer la vajilla*). Aquí también entran en juego las variedades diatópicas, es decir, la preferencia en ciertos lugares en la selección de los componentes de la colocación (*cometer / hacer un error*).
- e) Regularidad sintáctica y transparencia semántica, que significa que se puede deducir fácilmente el significado a partir de cada uno de los segmentos de la colocación, pues "cada constituyente léxico es también un constituyente semántico" (Alonso Ramos, 1994: 16). Por otra parte, la transparencia semántica

no supone un obstáculo en la descodificación del significado de la colocación, pero sí en su producción puesto que suelen pasar inadvertidas.

- f) Institucionalización o pertenencia a una comunidad, es decir, los constituyentes de la colocación son la forma habitual en la que un nativo los combinaría.
- g) Frecuencia de coaparición, que como se ha visto anteriormente, nos es un rasgo exclusivo que dos lexemas aparezcan frecuentemente, pues como apunta Koike (2001: 25) ello no prueba la existencia de una colocación.

En cuanto a las colocaciones no prototípicas (*hacer la compra* o *tender la ropa*), Higuera García (2006: 27) considera que estas unidades presentan las características d), e), f), g), pero no presentan una relación típica entre sus elementos; mientras que las combinaciones libres solo comparten las características f) y g).

Las siguientes unidades que voy a distinguir son los compuestos sintagmáticos de las colocaciones. Gómez Molina (1994: 43) puntualiza que los compuestos sintagmáticos (*lengua de trapo*, *lágrimas de cocodrilo*⁵) se sitúan entre las colocaciones y las locuciones; puesto que, a diferencia de las primeras, presentan mayor grado de fijación y de idiomatización aunque menos que las segundas. Al ser estructuras semánticamente fijadas no permiten modificaciones parciales (*caja fuerte* pero no **fuerte caja*), a diferencia de las colocaciones que sí admiten variaciones (*lucha encarnizada*, *encarnizada lucha*), o la transformación en pasiva (*convocar una reunión*, *la reunión fue convocada*). Sin embargo, tampoco en este caso (Álvarez Cavanillas, 2008) es fácil delimitar con precisión la frontera entre los compuestos sintagmáticos y las colocaciones pues, a pesar de las diferencias citadas, también existen nexos entre ellas: pueden presentar estructuras sintácticas similares. Es el caso de algunas estructuras sustantivo + adjetivo que poseen cierta fijación en el uso y en la norma, como sucede en el compuesto *caja fuerte* y en la colocación *odio mortal*. A pesar de lo expuesto, comparto la opinión de Álvarez Cavanillas (2008) que considera más rentable tratar algunos compuestos sintagmáticos asimilándolos con las colocaciones, esto es, considerar ambas unidades como bloques de palabras que encierran un significado propio.

⁵ Corpas Pastor (1996) denomina a estas construcciones *locuciones nominales*.

Y por último, en muchas ocasiones las locuciones también suelen confundirse con las colocaciones (y viceversa) debido a que, frecuentemente, resulta muy complicado establecer límites precisos entre estos dos tipos de unidades, como ha señalado Romero Ganuza (2006). Para aclarar estas diferencias, las locuciones son un tipo de unidades léxicas cuyos lexemas no se corresponden con el significado literal de cada uno de los elementos que la integran. Tal es el caso de *tocino de cielo*, donde *tocino* y *cielo* han perdido su significado original. Casares (1950) ya había definido la locución como una combinación estable de dos o más términos, y cuyo sentido unitario no se corresponde con la suma de sus componentes. Asimismo las locuciones, a semejanza de los compuestos sintagmáticos, no admiten cualquier modificación en su estructura: tal es el caso de *pañó de lágrimas* y *no pañuelo de lágrimas*. Dicho esto, las colocaciones son mucho más flexibles y admiten ciertos cambios sintácticos como la modificación adjetival (*correr un peligro* puede ser modificado por *grave* > *correr un grave peligro*) pero no suele ocurrir con las locuciones (**tomar tierra forzosa*); la nominalización se da en las colocaciones (*trasplantar un órgano* > *trasplante de un órgano*, pero no en las locuciones **escurrimiento del bulto*); la transformación en pasiva (*el órgano fue trasplantado*, pero no **el bulto fue escurrido*); o la sustitución del sustantivo por un pronombre en función de complemento directo (*pronunciar un discurso* > *pronunciarlo*). No obstante, como señala Álvarez Cavanillas (2008), existen excepciones y es posible encontrar casos de pronominalización en las locuciones (*tomar el pelo* > *tomárselo*); y de nominalización (*meter la pata* > *metedura de pata*).

En lo que se refiere a la coocurrencia, en las locuciones constituye un rasgo imprescindible, no así en las colocaciones. Dicho de otra manera, la sustitución de algunos de los componentes de las locuciones provoca que desaparezca la idiomática (*meter la pata* > *meter la pierna*). En las colocaciones sí es posible tal modificación, como por ejemplo, la sustitución de un verbo por otro (*apagar, calmar, saciar la sed*). Sin embargo, existen locuciones que también permiten la sustitución de un verbo por otro (*arrojar, echar leña al fuego*), por lo que habría que recurrir al criterio de la fijación estructural que caracteriza a las locuciones y que solo se manifiesta parcialmente en las colocaciones (Álvarez Cavanillas, 2008).

En cuanto al criterio semántico, Koike (2001: 31-36) señala las diferencias desde tres prismas distintos: atendiendo al número de lexemas que aparecen (en las

colocaciones suelen verse implicados dos lexemas mientras que en las locuciones suelen aparecer más); según la composicionalidad semántica de sus constituyentes, esto es, en las locuciones el significado no se deduce de la suma de sus significados (*tomar el pelo*), mientras que las colocaciones son semánticamente más transparentes; y por último, según el número de significados que encierran: las locuciones pueden tener dos significados, el recto y el figurado; mientras que las colocaciones suelen poseer uno solo.

Koike (2001) distingue dos tipos de colocaciones desde el punto de vista de los componentes: las colocaciones simples (formadas por dos unidades léxicas simples), y las colocaciones complejas (en las que uno de los constituyentes no es una palabra sino una unidad léxica compuesta por más de una palabra, esto es, una locución).

1. Colocaciones de unidades léxicas simples:

a) Sustantivo + verbo: a su vez, este apartado se ramifica según la función sintáctica que desempeñe el sustantivo.

a.1) Sustantivo (sujeto) + verbo: en este caso, el sustantivo cumple la función de sujeto gramatical y el verbo aporta la información típica de la persona o la cosa a la que se refiere. Los verbos suelen ser intransitivos o pronominales. En este grupo se pueden encontrar colocaciones referidas a los fenómenos meteorológicos (*despuntar el día, cuajar la nieve*); a los sonidos que emiten los animales (*croar la rana, aullar el lobo*); aunque podemos encontrar otras de distinto tipo (*palpitar el corazón, declararse un incendio, zarpar un barco*).

a.2) Verbo + sustantivo (Complemento Directo): constituye uno de los grupos más numerosos y es frecuente encontrar verbos *colocacionales* según la terminología empleada por Koike. Éstos son *dar, tener, hacer, poner o tomar* que suelen formar colocaciones con otros sustantivos. Por otra parte, Koike excluye los verbos *no colocacionales* (*querer, creer, pensar*) pues aunque también son muy frecuentes, aparecen, sobre todo, en estructuras sintácticas (colocaciones gramaticales) y no formarían parte de

las colocaciones léxicas. Otros ejemplos para este subgrupo son: *cometer un crimen, contraer matrimonio, echar una cabezada, administrar un sedante*.

a.3) Verbo + preposición + sustantivo: *poner, sacar, tomar, llevar*, entre otros; son los verbos transitivos más usuales para este tipo de colocaciones. Entre los verbos intransitivos y pronominales se pueden citar: *dejarse, venir o llegar*. Como ejemplos se enumeran los siguientes: *llevar (a alguien) a la ruina, sacar (a alguien) de un apuro, tomar (algo) en consideración/serio, tomar (algo) a broma*.

a.4) Sustantivo + Adjetivo: son sintagmas nominales formados por un sustantivo y un adjetivo que lo modifica. El sustantivo es el que posee la capacidad de funcionar como base y tiene autonomía semántica, y el adjetivo cumple la función de colocativo cuyo significado depende, en gran medida, del sustantivo con el que se combine, (Koike, 2001: 120). Algunos ejemplos son *fuelle fidedigna, conducta intachable, enemigo acérrimo, poder adquisitivo, error garrafal o lluvia torrencial*. Por otra parte, hay un tipo de combinación sustantivo + sustantivo (*coche bomba, paquete bomba, ciudad fantasma*) que, en opinión de Koike (2001: 46) son un tipo de composición en lugar de colocaciones. Sin embargo, Corpas Pastor (1996: 73) las incluye dentro de la categoría sustantivo + adjetivo puesto que la base (*relámpago*) puede combinarse con distintos colocativos (*limpieza, guerra, visita*) sin perder su significado.

a.5) Sustantivo + de + Sustantivo: al igual que las colocaciones del grupo anterior, éstas también forman sintagmas nominales. En este tipo de estructuras el primer sustantivo es el colocativo y está determinado semánticamente por el segundo, esto es, la base. Como señala Álvarez Cavanillas (2008) esta determinación semántica se puede rastrear en las definiciones lexicográficas, y pone como ejemplo el caso de *rebanada*:

rebanada f Porción delgada [de algo, esp. de pan] cortada en toda su anchura [DEA]

Muchos de los ejemplos se refieren a un conjunto, grupo o colección: *banco de peces, carrete de fotos, sarta de mentiras*. Otras denotan porción: *loncha de jamón, rebanada de pan, onza de chocolate*. Y otras, medida: *cucharada de azúcar, botella de vino, gota de agua*. Las construcciones *ataque de celos, arrebató de cólera* son colocaciones que denotan, en palabras de Álvarez Cavanillas (2005) 'impulso violento y repentino'.

b) Verbo + Adverbio: como señala Koike (2001: 52), la mayoría de este tipo de colocaciones están formadas por un verbo y un adverbio terminado en *mente* bien de intensidad (*felicitar efusivamente, prohibir terminantemente*); o de modo (*creer ciegamente, cerrar herméticamente*). No obstante también pueden intervenir otro tipo de adverbios dentro de este grupo: (*jugar limpio, jugar sucio*). En todos los ejemplos citados el verbo es la base y el adverbio el colocativo (Koike, 2001: 52).

b.1) Verbo + Adjetivo: este grupo no es muy numeroso y lo forman, además de las combinaciones por un verbo y un adjetivo, aquellas construcciones formadas por un verbo y un participio con valor adjetival (*locamente enamorado, profundamente dormido, salir triunfante, caer simpático*).

b.2) Adverbio + Adjetivo: al igual que las anteriores, este grupo tampoco es muy numeroso. El adjetivo es la base y el adverbio, que resulta intensificado por ésta, es el colocativo. Algunos de los ejemplos son los siguientes: *rematadamente loco, profundamente dormido, firmemente convencido; mundialmente conocido*.

2) Colocaciones de unidades complejas: se tratan de combinaciones que se dan entre una unidad simple y una locución bien nominal, adjetival o adverbial (Álvarez Cavanillas, 2008).

- a) **Verbo + locución nominal:** como sucede con otros sustantivos, también es frecuente encontrar locuciones nominales que se construyan con varios verbos, resultando así, colocaciones complejas. En este grupo encontramos locuciones del tipo *castillos en el aire* o *carros y carretas* que se construyen con los verbos *hacer* y *aguantar* respectivamente. Otros ejemplos son los siguientes: *dar un golpe de Estado*, *dar el do de pecho*, *sopesar los pros y los contras*.
- b) **Locución verbal + sustantivo:** este grupo y el anterior equivalen al grupo sustantivo + verbo que se ha descrito anteriormente. No obstante y como señala Koike (2001: 57) *la locución verbal [la que] presenta restricción colocacional con respecto al sustantivo con el que se combina*. Entre los ejemplos que aparecen, destaco los siguientes: *dar lugar a sospechas*; *poner a prueba la paciencia de (alguien)*; *llevar a cabo un proyecto / un plan*.
- c) **Sustantivo + locución adjetival:** equivalen a las colocaciones simples formadas por un sustantivo y un adjetivo. En este caso es la locución adjetival la que impone la restricción combinatoria (Koike, 2001: 57). Y como ejemplos señala: *salud de hierro*; *bandera a media asta*; *dinero contante y sonante*, entre otras.
- d) **Verbo + locución adverbial:** constituyen un grupo muy numeroso y equivalen a las colocaciones simples verbo + adverbio. Koike (2001: 58) considera que la locución adverbial es la que tiene preferencia léxica y es la que selecciona el verbo que mantiene el significado literal: *abrir (la puerta / la ventana) de par en par*; *llorar a moco tendido*, *reírse a carcajadas*, son ejemplos que cita el autor.
- e) **Adjetivo + locución adverbial:** en estos casos, la locución funciona tanto como modificador como intensificador del adjetivo al que acompaña y se relaciona con la estructura adjetivo + adverbio de las construcciones simples. Algunos de los ejemplos que recoge (Koike,

2001: 59) son los siguientes: *pálido como la cera, sordo como una tapia, fuerte como un roble, limpio como una patena.*

En cuanto a las ventajas de enseñar las colocaciones en la clase de español como lengua extranjera, sería imposible explicar la fluidez con la que hablamos los nativos de una lengua si nos estancamos en la idea de que, al comunicarnos, lo que recuperamos son palabras aisladas (Alonso Raya, 2003). Como he señalado en otros apartados, muchos autores han focalizado sus investigaciones en que la lengua se retiene en bloques (*chunks*⁶) superiores a la palabra, que los hablantes los almacenan como un todo y que los combinan al hablar. De esto se desprende que los hablantes no recurrimos a un laborioso proceso de unión de palabras aisladas recurriendo a las reglas gramaticales, si no que poseemos en nuestro lexicón una enorme gama de bloques prefabricados “empaquetados y listos para usar”, en palabras de Grymonprez (2000).

Estas agrupaciones son las que otorgan fluidez a nuestro discurso, en el sentido de que nos permiten reflejar nuestras intenciones, aplicar las reglas sintácticas adecuadas, recuperar el léxico, satisfacer las convenciones pragmáticas o adaptar nuestro discurso a las distintas situaciones comunicativas (Alonso Raya, 2003). Por tanto, si los estudiantes identifican correctamente los distintos *chunks* podrán utilizar de forma más efectiva el diccionario, traducirán mejor, evitarán cierto tipo de errores y registrarán el vocabulario con mayor precisión (Álvarez Cavanillas, 2008).

Así pues enseñar las colocaciones garantiza, además de las citadas, una serie de ventajas específicas. En su obra, Higuera García (2006) las enumera de acuerdo con las indicaciones de otros autores que también han reflexionado sobre estos aspectos. En primer lugar señala que desconocer la combinatoria léxica provoca errores de precisión, por lo que su enseñanza conviene realizarse a partir de los niveles iniciales. Por tanto, su enseñanza contribuye, como he señalado anteriormente, a mejorar la fluidez de los estudiantes que podrán leer, escuchar y hablar con mayor rapidez, pues les será más fácil reconocer y producir el vocabulario en bloques con la entonación adecuada y no palabra por palabra. Según Aitchison (1987: 74) “las colocaciones son un principio poderoso para almacenar y recuperar el léxico”, es decir, estas estructuras generan en el

⁶ Término propuesto por Lewis en su obra *The Lexical Approach* (1993)

lexicón mental redes asociativas que contribuyen a la memorización y a la recuperación del vocabulario.

Por otra parte, Higuera García (2006: 30) puntualiza que la transparencia de las colocaciones provoca que estas pasen desapercibidas por los estudiantes, por lo que se debe entrenar a los alumnos en la estrategia de estructurar el *input* en bloques de significado superiores a la palabra para facilitar, posteriormente, el aprendizaje incidental y autónomo. Asimismo, no solo se trata de aprender vocabulario nuevo, sino de profundizar en el conocimiento del léxico, porque precisamente el significado colocacional constituye uno de los factores que integran el conocimiento que se posee de una palabra (Nation, 1990). De esta forma, conocer la palabra *hablar* es conocer sus posibilidades combinatorias (*hablar inglés*) y sus restricciones (**hablar la verdad*). Además hay palabras cuyas diferencias se entienden mejor a través de sus colocaciones (*saber / conocer; decir / hablar; ver / mirar*) (Álvarez Cavanillas, 2008).

Desde el punto de vista del significado, en muchas colocaciones el significado del colocativo varía según la base con la que se combine. Si se toma como ejemplo el adjetivo *fuerte* se puede comprobar que puede verse modificado si este va con *comida* ('intensidad de sabor'), *madera* ('resistente') o *persona* ('fuerza física o entereza en el carácter'), según Álvarez Cavanillas (2008). De esta forma, la didáctica de las colocaciones favorece que se comprendan las metáforas del lenguaje cotidiano porque, además, son tan frecuentes que veces pasan inadvertidas en nuestro propio discurso: *palabras agridulces, sed de venganza o acariciar una idea* son algunos ejemplos de colocaciones metafóricas. En muchas lenguas existen estas equivalencias debido a las imágenes conceptuales que comparten las lenguas (Koike, 2001: 198); pero otras veces este conocimiento no es compartido y la realización de la metáfora puede ser exclusiva de una lengua. Por esta razón, las colocaciones contribuyen a comprender el lenguaje figurado de la lengua hablada y escrita.

En la enseñanza del español como lengua extranjera se echa de menos un tratamiento adecuado de las colocaciones, Álvarez Cavanillas (2008). No obstante existen proyectos que están encaminados al inicio de nuevos trabajos que serán de gran utilidad. Me estoy refiriendo a obras lexicográficas como *REDES* (Bosque, 2004) y *DICE* (Alonso Ramos, 2004) que convierte las bases de las colocaciones en lemas y proporciona información sobre las posibilidades combinatorias.

En cuanto a los manuales de español se echa en falta actividades específicas para enseñar y practicar las colocaciones en el aula de manera continuada, sobre todo en los niveles iniciales. Por este motivo, uno de los objetivos de este trabajo es mostrar una posible aplicación didáctica a través de actividades diseñadas para ese fin. Los libros de texto han atendido a la enseñanza de diferentes unidades léxicas pero han desatendido otras. Por ejemplo, se le ha concedido especialmente importancia a los enunciados fraseológicos y a las locuciones debido a que sus significados no se corresponden con la suma de los elementos que la forman y porque no siempre tienen correspondencia con la otra lengua (Álvarez Cavanillas, 2008). Sin embargo, y como señala el autor, las colocaciones han sido en parte olvidadas puesto que su significado sí puede deducirse de la suma de sus significados y no se han considerado bloques de significado. En este sentido, Bogaards (2001) señala que conocer determinada palabra (por ejemplo *dar*) no implica conocer todos sus sentidos ni conocer todas las unidades relacionadas con ella (*dar problemas, dar palmadas*). Como dice Morante Vallejo (2005) aprender vocabulario no consiste solamente en aprender formas nuevas, sino también aprender nuevos significados para la misma forma. Se trata, pues, de potenciar el aprendizaje cualitativo del léxico.

5. LAS COLOCACIONES EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA Y EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

En 2001, coincidiendo con el *Año europeo de las lenguas*, apareció el *Marco Común Europeo de Referencia* esto es, un texto que supone la puesta en marcha para esta convergencia lingüística y cultural, pues desde este documento se fomenta que las lenguas y culturas sean instrumentos de unificación, donde todas poseen la misma importancia debido a que suponen una fuente de riqueza y de patrimonio colectivo para Europa. Asimismo, con la publicación de esta obra se establece una base común para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas que permite, además, trazar una descripción de contenidos y objetivos útiles para aquellos que se dedican a este sector: profesores, alumnos, diseñadores de programas, currículos o materiales didácticos. El Instituto Cervantes, por su parte, elaboró una obra en tres volúmenes atendiendo a los distintos niveles de dominio que cabe establecer en un programa de enseñanza de español como lengua extranjera: *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1990). Sin embargo, en ese cometido se atiene a la escala de niveles que propone el documento europeo. En 2006 apareció el *Nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que no es más que la extensión del documento primigenio.

El objetivo de este capítulo es realizar un análisis sobre el tratamiento de las colocaciones, a partir de los dos documentos que regulan la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en general, y del español en particular: *Marco Común Europeo de Referencia* (2001) y al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006)⁷, respectivamente.

Por una parte, el *MCER* (2001: 108) integra la competencia léxica dentro de la competencia lingüística, que, a su vez, es una subcategoría de la competencia comunicativa. Este documento determina que la competencia lingüística se compone de distintos conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas. No obstante, también señala que la competencia lingüística no solo se relaciona con el alcance y la

⁷ A partir de ahora *MCER* y *PCIC*

calidad de los conocimientos, sino también tiene que ver con la organización cognitiva y con la forma en que se almacenan estos conocimientos. Por tanto, se alude a las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). En este punto es interesante recurrir a la definición que el *MCER* (2001: 108) propone de la competencia léxica: “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, y se compone de elementos léxicos y gramaticales”. Dentro de los elementos gramaticales se encuentran las clases cerradas de palabras; las expresiones hechas y el fenómeno de la polisemia se encuadran dentro de los elementos léxicos. En cuanto a estas expresiones hechas el *MCER* (2001: 108) las caracteriza como: [...] “varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo”. Dentro de estas expresiones hechas se incluyen, entre otras, un tipo de estructuras que el *Marco* denomina *régimen semántico*, es decir, expresiones formadas por palabras que normalmente se utilizan juntas. Entre los ejemplos que selecciona se encuentran: *cometer un crimen / un error; ser culpable de (algo malo), disfrutar de (algo bueno)*. Por tanto, se podría decir que esta categoría de régimen semántico hace referencia a las colocaciones, como así lo demuestra el ejemplo *cometer un error*.

En el capítulo IV (2001: 49) se señalan además una serie de ámbitos (esferas de acción o áreas de interés) donde la comunicación puede desarrollarse: personal, público, profesional y educativo, que implica que cada uno de ellos precise un léxico determinado. No obstante, hay que recordar que el *Marco* es un documento de carácter descriptivo, no normativo. Esto quiere decir que este documento no prescribe qué elementos léxicos tienen que reconocer y utilizar los alumnos, cómo se les capacitará para ello o cómo se eligen y se ordenan tales unidades; son los usuarios que se acercan al *Marco* los que, en su caso, tienen que determinar estas consideraciones. Por tanto, los descriptores que caracterizan la competencia léxica en cada uno de los niveles establecidos-uno de riqueza y otro de dominio- son ilustrativos (*MCER*, 2001: 109).

Por otra parte, el *PCIC* (2006: 37) establece una serie de niveles desarrolla un esquema a partir de una serie de componentes e inventarios que se encuadran en cinco grupos generales:

1. **Componente gramatical.** Inventarios: gramática, pronunciación y prosodia, ortografía.
2. **Componente pragmático-discursivo.** Inventarios: funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales.
3. **Componente nocional.** Inventarios: nociones generales y nociones específicas.
4. **Componente cultural.** Inventarios: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales.
5. **Componente de aprendizaje.** Inventario: procedimientos de aprendizaje.

Como se puede apreciar, el componente léxico en sí no se trata de forma explícita, sino que se ubica dentro del componente gramatical (*PCIC*, 2006: 37):

El componente gramatical incluye los inventarios que desarrollan el tratamiento de los distintos subsistemas de la lengua según el canon tradicional si bien las cuestiones de léxico, que aparecen imbricadas con la gramática en el modelo de análisis que se ha comentado antes, reciben un tratamiento individualizado desde un enfoque nocional.

Si se atiende a la descripción que se realiza de este componente nocional, la lengua se basa en una estructura de naturaleza semántico- gramatical y, por tanto, el término *noción* concede un lugar a la capacidad combinatoria del léxico en la que entran las colocaciones (*PCIC*, 2006: 37). A su vez, el componente funcional se estructura en dos atendiendo a los siguientes criterios (*PCIC*, 2006: 39):

-**Nociones generales:** se refieren, en gran medida, a entidades abstractas y relacionales (tiempo, lugar o cantidad) y que los hablantes pueden necesitar sea cual sea el contexto comunicativo.

-**Nociones específicas:** son aquellas que se relacionan con detalles más específicos del *aquí* y *ahora* de la comunicación y que tienen que ver con las transacciones, las interacciones o temas determinados.

Este inventario de nociones específicas no está concebido como una lista inamovible de palabras, sino que debe entenderse como un punto de partida para el profesor con el objetivo de orientarlo en su labor profesional. Así, por ejemplo, en el I Volumen destinado a los niveles A1 y A2, y en concreto en el apartado de las *Nociones específicas*, se pueden rastrear algunas colocaciones. En el epígrafe 4.3 *Celebraciones* y

*actos familiares, sociales y religiosos*⁸ se cita *hacer una fiesta*; en el apartado 5.7 *Restaurante*⁹ se proponen *pedir / traer ~ la carta / el menú (del día) / la cuenta* y en el apartado dedicado al ocio, en concreto en el epígrafe 8.1 *Tiempo libre y entretenimiento*¹⁰ se observan *tener ~ una cita / planes; tomar ~ algo / un café / una caña / una copa*. Además, en este documento se resaltan una serie de factores que completan este inventario, entre los que se encuentran: las necesidades y las expectativas de los alumnos, las características de cada situación de enseñanza y el entorno social en el que se desarrolle el contexto de aprendizaje (PCIC, 2006: 337).

Como conclusión de este apartado, y realizando una reflexión conjunta sobre ambos documentos, tanto el *Marco* como el *Plan Curricular* hacen referencia a la combinatoria léxica e incluyen en ella a las colocaciones. Asimismo, el componente léxico, de forma general, se relaciona directamente con el conocimiento del mundo que comprende:

- lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos, particularmente del país o países en que se habla el idioma; por ejemplo, sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas;
- clases de identidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc.) y sus propiedades y relaciones (espacio-temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto);
- conocimiento sociocultural de la comunidad, que se puede relacionar, por ejemplo, con la vida diaria; sus condiciones; las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales
(Baralo *et al.*, 2010: 9)

A su vez, y siguiendo a estas autoras, esto se relaciona con otro componente que se relaciona con las destrezas y las habilidades para comunicar del estudiante, con sus estrategias para aprender, con sus actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos o con aspectos de su personalidad. Por tanto, para llevar a cabo estas intenciones comunicativas los hablantes de una lengua tienen que poner en marcha su

⁸ Página 339

⁹ Página 341

¹⁰ Página 345

competencia comunicativa que es, en esencia, palabras que se combinan en oraciones y que constituyen un texto o un discurso (Baralo *et al.*, 2010: 9).

6. ANÁLISIS DE MANUALES DE NIVEL INICIAL: UNA PROPUESTA DE MEJORA

El análisis del material didáctico supone una parte esencial en el trabajo de cualquier profesor de lenguas extranjeras. No obstante, y debido al perfil del estudiante de nivel inicial, la cantidad de métodos de enseñanza que circulan por el mercado resulta inabarcable. Por otra parte, y aunque el foco de interés se centra en el estudio de las colocaciones, y de otras combinaciones léxicas con elevados índices de frecuencia de coaparición¹¹, la realización de un inventario de estas unidades puede constituir una tarea bastante espinosa. Además, y si se tienen en cuenta estos factores, este apartado excedería lo exigido en un proyecto de estas características. Después de muchas reflexiones y tras varias consultas a los trabajos de otros compañeros de la profesión, he decidido decantarme por la propuesta de Verónica Ferrando Aramo¹². Esta profesora propone una ficha de trabajo para describir las actividades de los manuales que trabajan las colocaciones, ya sea de forma explícita o no. La ficha original incluye once campos en las que se ofrecen distintas informaciones. No obstante, yo he decidido reducir los ítems a siete porque lo he considerado más práctico y clarificador para los lectores. Asimismo, la ausencia de estos apartados no supone, bajo mi punto de vista, que el análisis no sea efectivo. Se trata de visualizar de una forma rápida cómo se abordan estas unidades y anotar las que se trabajan o se podrían trabajar. En cuanto a la selección de materiales, he escogido dos: uno destinado al nivel A1 y el otro al nivel A2¹³.

En ambos manuales aparecen estas unidades, aunque cada libro presenta determinadas particularidades que influyen en la presentación de estas en la clase. En el caso de del manual *Club Prisma*, ni se destacan, ni se presentan como bloques de palabras, lo que implica que esto sea un inconveniente en el proceso de adquisición del léxico. En cambio, *en acción* sí ofrece actividades que requieren su uso y, por tanto, los estudiantes pueden deducir que existen palabras que suelen ir juntas.

¹¹ Por cuestiones didácticas.

¹² Profesora del Instituto Cervantes de Berlín. Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/colocaciones.pdf>

¹³ *Club Prisma*, Edinumen, 2008, A1. *En acción*, en clave-E/LE, 2012, A2.

Manual	Nombre, editorial, año de publicación, nivel
Localización	Unidad, página, número del ejercicio
Tema	La salud, la educación, la vivienda, etc.
Unidades léxicas trabajadas	Colocaciones ¹⁴
Objetivo del ejercicio	Finalidad de la actividad
Destrezas trabajadas	Orales y escritas ¹⁵
Observaciones	Utilidad y mejoras

Figura 1. Esquema del análisis de los manuales

Manual	Club Prisma. Nivel A1
Localización	Unidad 2, página 22, ejercicio 4.9
Tema	La clase (educación)
Unidades léxicas trabajadas	<i>Corregir los ejercicios</i>
Objetivo del ejercicio	Utilizar los artículos
Destrezas trabajadas	Comprensión y expresión escritas
Observaciones	A partir del texto podrían trabajarse otras unidades relacionadas con el tema: <i>hacer los ejercicios / un examen; corregir los ejercicios / un examen</i>

Figura 2. Análisis del manual Club

¹⁴ Y otras unidades con alto índice de coaparición.

¹⁵ Comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita, expresión oral, interacción oral.

Manual	<i>en acción. Nivel A2.</i>
Localización	Unidad 3, página 38, ejercicio 10. b
Tema	La salud.
Unidades léxicas trabajadas	<i>dolor de muelas / de oídos / de espalda / de cabeza / de garganta / dolores musculares; tener fiebre / tos / gripe; tomar un analgésico/ un medicamento /antibióticos / bicarbonato / una infusión de orégano / de manzanilla/ de miel; darse un baño; aplicar calor; poner pomada; llevar una buena alimentación</i>
Objetivo del ejercicio	Ser capaz de dar soluciones para aliviar el malestar y el dolor
Destrezas trabajadas	Expresión e interacción orales
Observaciones	Buena actividad comunicativa. No obstante habría que reforzar la fase previa de presentación de las unidades y proponer otras alternativas para la expresión e interacción orales en la que los alumnos estén más implicados en la actividad

*Figura 3. Análisis del manual en acción,
enclave-ELE, 2011, A2*

Por otra parte, estas plantillas, bajo mi punto de vista, resultan muy útiles para reelaborar actividades sobre estas unidades. Asimismo, y como puede apreciarse, estos libros de texto no son de la misma editorial aunque la elección se debe a otros motivos: en muchas ocasiones los profesores no tenemos más remedio que ceñirnos a los métodos que, por diversas circunstancias, nos impone el currículo de nuestro lugar de trabajo; también influye el lugar geográfico en el que nos encontremos¹⁶; o bien porque somos nosotros mismos los que tenemos que elaborar una programación didáctica para un curso o un año escolar determinado. En mi experiencia como profesora convergieron todos estos factores y, por esta razón, considero más positivo elaborar una propuesta que sirva para sacarle más rendimiento a los manuales que a criticarlos en sí. Al igual que no existen metodologías de enseñanza infalibles, también hay que ser conscientes de que con los libros de texto sucede lo mismo.

¹⁶ No en todos los países existe variedad de manuales de español como lengua extranjera.

7. Conclusiones

Finalmente voy a exponer las conclusiones generales que pueden extraerse de mi trabajo de investigación¹⁷ :

- **Efectuar una breve revisión sobre el tratamiento del léxico en los últimos tiempos:** Este aspecto me gustaría ponerlo en relación con mi breve trayectoria de profesora de español en la Universidad de Tampere (Finlandia). Allí pude comprobar que la metodología que predominaba, fundamentalmente, se centraba en la enseñanza de la gramática por encima del léxico. No obstante, gracias a esta gran experiencia que me ofreció la Universidad de Sevilla y la Universidad de Tampere, así como el estudio de las distintas corrientes de enseñanza de lenguas extranjeras para la elaboración de este trabajo, he podido comprobar que ningún método de enseñanza puede erigirse como infalible. Los profesores debemos aprovechar los aspectos más positivos y rentables de cada uno de ellos en función del contexto de enseñanza-aprendizaje en el que nos encontremos, pues solo con esta perspectiva podemos asegurar el éxito de una clase. No obstante, sea cual sea nuestra práctica docente, creo necesario prestar atención a los bloques de palabras por dos motivos: el primero, porque desde el punto de vista neurolingüístico los hablantes no unen las palabras de forma arbitraria para construir mensajes; el segundo deriva de lo anterior, tener en cuenta la combinatoria de las palabras optimiza la adquisición del léxico de nuestros estudiantes.
- **Profundizar en el concepto de colocación y en sus ventajas para la enseñanza del español como lengua extranjera:** En la bibliografía existente con respecto a las colocaciones, cuya finalidad pretende dilucidar el asunto, he encontrado una gran variedad terminológica y diversas propuestas de

¹⁷ Voy a destacar en negrita los objetivos iniciales y desarrollaré los aspectos más reseñables de este trabajo con el fin de ofrecer a los lectores una visión global de todo el contenido que he ido analizando en estas páginas.

clasificación que me han conducido, en muchas ocasiones, a estados de desaliento, debido a la frustración que supone no poder sistematizar un campo de investigación. Aunque la teoría no debe constituir la preocupación principal del profesor en una clase, este debe ser consciente de lo que son las colocaciones y otras unidades fraseológicas, es decir, cómo se conforma su estructura formal, semántica y pragmática, de esta forma será mucho más fácil preparar actividades que ayuden a la presentación de estas unidades. No obstante, y a pesar de que ha sido bastante difícil delimitar con precisión el concepto desde el punto de vista lingüístico, he llegado a la determinación de que no se puede hablar correctamente sin un dominio adecuado de estas unidades léxicas. Volviendo de nuevo a mi experiencia en Finlandia, allí encontré a muchos alumnos que sabían hablar español, pero en ocasiones pude observar que estos no manejaban bien la combinatoria léxica. Algunos ejemplos que recuerdo con mucho cariño son: *me *depilo la barba por la mañana*, en lugar de *me afeitado*; o *¿cuándo vas a *conseguirte tu tatuaje?* que, por otra parte, es una traducción literal del inglés *to get a tattoo* > *hacerse un tatuaje*. Por esa razón vi la necesidad de enfocar este trabajo a partir de los niveles iniciales, pues solo así los alumnos pueden tomar mayor conciencia de la combinatoria léxica y a avanzar de nivel con mayor facilidad, además de que su conocimiento les hará posible una comunicación más eficaz, económica y precisa.

- **Proponer una ficha de análisis para sacar el máximo partido a los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera de niveles iniciales:** Ningún método de enseñanza es cien por cien efectivo, todos tienen sus puntos fuertes y débiles, que no solo se manifiestan en cuestiones de combinatoria léxica, sino también en otros campos de la lengua, o bien en las destrezas que deben trabajarse, o en la falta de atención a la variedad lingüística y en las cuestiones de formato que provocan que el libro no sea atractivo; en definitiva, todos los manuales presentan sus particularidades. Por otra parte, en los libros de texto suele haber o bastante condensación de información o ninguna en lo que al léxico se refiere. Por ello, creo que ceñirse exclusivamente a las directrices que marcan los manuales puede constituir un

error. El profesor debe tener en consideración qué unidades son las más rentables para sus alumnos y proponer otras en caso de que sea necesario. Es cierto que los libros de texto son una gran fuente de ayuda para la preparación de una clase, pues en ellos ya están delimitados los objetivos y los contenidos que dictan los currículos de enseñanza de lenguas extranjeras, pero son solo un material de apoyo más.

- **Analizar el *Marco Común Europeo de Referencia (2001)* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)*:** es cierto que en ambos documentos existe un lugar para la combinatoria léxica y, por tanto, para las colocaciones aunque el propósito para introducirlas es, en mi opinión, bastante tímido. No obstante, esto hay que entenderlo dentro de un contexto. El *Marco* es una obra cuya función es orientar a todos aquellos que intervienen en la enseñanza de cualquier lengua extranjera europea; por tanto, no normativiza qué se puede y qué no se puede enseñar, y esta misión se la encomienda a los profesionales que se dedican a la enseñanza de lenguas. El *Plan Curricular* en ese sentido es un poco más conciso y cita algunos ejemplos desde los niveles iniciales, aunque también es cierto que los inventarios no constituyen un corpus cerrado y, en general, son bastante pobres en cuanto al léxico de los niveles iniciales se refiere. Por otra parte, me gustaría resaltar que he echado en falta el tratamiento de estas unidades desde el punto de vista de la variedad lingüística en el *Plan Curricular*, pues no refleja la variedad del español de América.
- **Ofrecer una propuesta didáctica para los niveles iniciales con la esperanza de facilitar herramientas para trabajar las colocaciones españolas:** si se atiende a las unidades léxicas que aparecen en las actividades, la mayoría de ellas no constituyen colocaciones desde el punto de vista lingüístico. No obstante, la propuesta de Álvarez Cavanillas (2008) me pareció muy interesante porque, desde el punto de vista práctico, se debería adoptar un enfoque más amplio del concepto de colocación, pues lo que verdaderamente interesa es facilitar el aprendizaje del léxico, y esto puede ser posible si se agrupan las palabras en unidades superiores.

Por todo lo expuesto, este trabajo ha despertado en mí la inquietud de querer seguir investigando sobre las cuestiones de combinatoria léxica y de formar, en un futuro, parte de la nómina de autores que han vertebrado este trabajo.

8. BIBLIOGRAFÍA

AITCHISON, J. (1987): *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Basil Blackwell.

ALGABA NAVAJAS, A. (2006): *Las colocaciones en el aula de ELE: actividades para su explotación didáctica*, Memoria de Máster en Español como Lengua Extranjera (MEELE), [en línea] [consultado: 20 de enero de 2013] <<http://www.redalyc.org/pdf/921/92100214.pdf>>.

ALONSO RAMOS, M. (1994): “Hacia una definición del concepto de colocación: de J.F. Firth a I.A. Mel_uk”, *Revista de Lexicografía*, 1, pp. 9-28, [en línea] [consultado: 25 de marzo de 2013] <<http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/5383>>.

ALONSO RAYA, R. (2003): “Algunas aplicaciones del enfoque léxico”, *Mosaico*, 11, pp. 9-13, [en línea] [consultado: 4 de febrero de 2013] <<http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico11/mos11.pdf>>.

ÁLVAREZ CAVANILLAS, J.L. (2008): “Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de E/LE”, Memoria de Máster, Universidad de Barcelona. *Biblioteca Virtual redELE*, 9, [en línea] [consultado: 10 de mayo de 2013] <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008.html>> .

AINCIBURU, M. C. (2008): *Aspectos del aprendizaje del vocabulario*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

BARALO OTTONELLO, M. (2001): “El lexicón no nativo y las reglas de la gramática”. En S. Pastor Cestero y V. Salazar García (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Alicante, Universidad de Alicante, pp. 23-38.

BOGAARDS, P. (2001): “Lexical units and the learning of foreign language vocabulary”, *Studies on Second Language Acquisition*, 23, pp. 321-343.

CASARES, J. (1950): *Introducción a la lexicografía española*, Madrid, CSIC.

CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología español*, Madrid, Gredos.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Madrid, Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Ciencia, [en línea] [consultado: 15 de mayo de 2013] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>.

FERRANDO ARAMO, V. (2010): “¡SOS!, en mi manual no es trabajan las colocaciones”. En Encuentro Práctico Barcelona 2010, [en línea] [consultado: 3 de mayo de 2013] <<http://www.encuentro-practico.com/pdf10/colocaciones.pdf>>.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004): “La subcompetencia léxico semántica”. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 491-510.

GRYMONPREZ, P. (2000): “El enfoque léxico y la enseñanza del Español para Fines Específicos”, *Mosaico n° 5*, pp. 16-22, [en línea] [consultado: 24 de abril de 2013] <<http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico5/mos5.pdf>>.

HIGUERAS GARCÍA, M. (2006): *Las colocaciones y la enseñanza de ELE*. Madrid, Arco Libros.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes Biblioteca Nueva.

KOIKE, K. (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxicosemántico*, Madrid, Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.

LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.

LÓPEZ-MEZQUITA MOLINA, M.T. (2007): *La evaluación de la competencia léxica. Tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MORANTE VALLEJO, R. (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid, Arco Libros.

NATION, I. S. P. (1990): *Teaching and learning vocabulary*, Nueva York, Newbury House.

OSTER, U. (2009): “La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica”, *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 11, pp. 34-37, [en línea] [consultado: 28 de mayo de 2013] <<http://repodoc.uji.es/xmlui/handle/10234/23801>>.

ROMERO GANUZA, P. (2006): “La delimitación de las unidades fraseológicas (UF) en la investigación alemana y española”, *Interlingüística*, nº 17, pp. 909-912, [en línea] [consultado: 9 de mayo de 2013] <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2008.html>>.

ŠKOLNÍKOVÁ, P. (2010): *Las colocaciones léxicas en el español actual*, Memoria de Máster, [en línea] [consultado: 15 de abril de 2013] <http://is.muni.cz/th/145385/ff_m/Las_colocaciones_lexicas_en_el_espanol_actual.pdf>.

VIDIELLA ANDREU, M. (2012): “El enfoque léxico en los manuales de ELE”, en *Revista de Didáctica MarcoELE nº 14*, pp. 77-11. [en línea] [consultado: 1 de junio de 2013] <<http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>>

THORNBURY, S. (2002): *How to teach vocabulary*. Harlow, Longman.

WILLIS, D. (1990): *The Lexical Syllabus*. HarperCollins, Publishers.

DICCIONARIOS:

BOSQUE, I. (coord.) (2004): *REDES, Diccionario combinatorio del español Contemporáneo*, Madrid, SM.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe. Disponible en: < <http://www.rae.es/rae.html>/>

SECO, M., OLIMPIA, A. y RAMOS, G. (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar.

MÉTODOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA:

BARALO, M.; GENÍS, M.; SANTANA, M. (2008): *Vocabulario, Elemental A1-A2*, Madrid, Anaya.

VV. AA. (2008): *Club Prisma, Método de enseñanza para jóvenes, Nivel inicial A1*, Madrid, Edinumen.

VV.AA. (2011): *En acción 2*, Madrid, Enclave E/LE.